

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Matthis Kepser

**SPIELFILMBILDUNG AN
DEUTSCHEN SCHULEN:
FEHLANZEIGE?**

**Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen
– Spielfilmdidaktik
im Abiturjahrgang 2006. Eine
empirische Erhebung.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 24. S. 24-47.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Matthis Kepser

in Verbindung mit Ulf Abraham, Achim Barsch, Marion Bönnighausen, Michael Gans, Ingo Kammerer, Martin Leubner, Stefan Schallenberger, Michael Staiger

SPIELFILMBILDUNG AN DEUTSCHEN SCHULEN: FEHLANZEIGE?

Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik
im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung.

1. Ausgangslage

Mit erheblicher Verspätung scheint die bundesrepublikanische Gesellschaft in den letzten Jahren zu entdecken, dass neben Buch und Bühne auch Leinwand und Bildschirm Austragungsorte kultureller Selbstverständigung geworden sind. Der Spielfilm darf sich offenbar in den Pantheon der hoch gewerteten Künste einreihen, denn seit 2004 stricken Tages- und Wochenzeitungen fleißig an einem neuen Kanonbewusstsein: Den Anfang machte der STERN, gefolgt von der Wochenzeitung DIE ZEIT, der sich im Frühjahr 2005 die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG anschloss. Sie alle publizierten und publizieren zum Teil immer noch Serien, in denen Klassiker der Filmgeschichte vorgestellt werden. Dazu konnten und können Interessierte die Filme auf DVD erwerben. Die Cinemathek der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG war so erfolgreich, dass einer ersten Staffel von 50 Filmen eine weitere im gleichen Umfang hinterhergeschickt wurde. FOCUS und SPIEGEL (Arthouse-Collection) setzten mit eigenen Reihen nach.

Wie aber sieht es an den deutschen Schulen aus? Erfährt der Spielfilm dort die Anerkennung, die ihm angesichts seiner Wirkmächtigkeit und Bedeutung im kulturellen Handlungssystem gebührt? 2003 schlug die Bundeszentrale für politische Bildung anlässlich des von ihr initiierten Kongresses „Kino macht Schule“ Alarm: Die Förderung der Filmkompetenz sei längst zum Bildungsthema geworden. Doch bisher gebe es keine verbindlichen Lehrpläne, in denen das Fach „Film“ ein fester Bestandteil wäre. An den allgemeinbildenden Schulen bleibe es den einzelnen Lehrern bzw. Lehrerinnen überlassen, ob den Schülern und Schülerinnen geeignete Lernangebote gemacht werden, so war im Kongressprogramm zu lesen (BpB 2003). Die eingesetzte Expertenkommission aus Filmschaffenden und Medienpädagogen (Fachdidaktiker waren nicht geladen) bestätigte diesen Eindruck und setzte sich mit einem Siebenpunkteprogramm dafür ein, dem Thema „Film – seine Geschichte, seine Sprache und seine Wirkung“ künftig breiteren Raum an den Schulen zu geben. Dass hier das Fach Deutsch in besonderer Weise gefordert ist, liegt auf der Hand. Auch wenn Filme vornehmlich in Bildern erzählen, so handelt es sich doch um ein Medienangebot, das die klassische Gattungstrias Lyrik, Epik und Drama um eine weitere performative Variante der Narration ergänzt. Auf diese Aufgabe schien der Deutschunterricht indes schlecht vorbereitet. „Eine Filmdidaktik für den Deutschunterricht gibt es nicht“, stellte 2002 Peter Christoph Kern kurz und knapp fest (Kern 2002, 217).

Seitdem hat sich manches getan. In den aktuellen Lehr- und Bildungsplänen einiger Bundesländer wird der Spielfilm ohne Zweifel stärker berücksichtigt als bisher. „Grundbegriffe der Filmanalyse anwenden, auch im Vergleich mit Gestaltungsmitteln literarischer Texte“ fordert *verbindlich* der neue *baden-württembergische* Bildungsplan für das allgemeinbildende Gymnasium 2004 als Medienkompetenz, die das Fach Deutsch und die modernen Fremdsprachen bis zur 10. Klasse zu vermitteln haben (Ministerium f. K., J. u. S. 2004, 86, 120, 143, 324). Die neuesten Bildungspläne für die Sekundarstufe I des Landes Bremen verlangen, dass im Deutschunterricht jedes Jahr ein Spielfilm zu behandeln sei. Am verbindlichsten äußert sich der Lehrplan für die Sekundarstufe II in *Nordrhein-Westfalen*. Der Deutschunterricht soll den Schülerinnen und Schülern ein filmanalytisches Instrumentarium an die Hand geben, mit dem sie obligatorisch einen Film untersuchen (Ministerium f. S. u. W., W. u. F. 1999). Das sind insgesamt erfreuliche Entwicklungen, die allerdings noch längst nicht Anlass zur Zufriedenheit geben können. So gibt es äußerst merkwürdige Diskrepanzen zwischen den Bildungsplänen der einzelnen Schularten. Beispielsweise wird in Nordrhein-Westfalen ausgerechnet an der Hauptschule darauf verzichtet, den Film obligatorisch zum Bildungsthema zu machen (vgl. Ministerium f. S., J. u. K. 2004, 17, 34). Von einem systematischen Curriculum ab der Grundschule bis zum Abitur kann derzeit in keinem Bundesland die Rede sein. Es gibt keine sinnvolle Vernetzung der Fächer, die am Aufbau einer Spielfilmkompetenz beteiligt sind bzw. beteiligt sein sollten (Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Sozialkunde/Gemeinschaftskunde, Musik). Prüfungsrelevant sind filmbezogene Kompetenzen so gut wie nie. Und schließlich wird der Filmgeschichte nicht einmal ansatzweise Aufmerksamkeit geschenkt.

Auch die Deutschdidaktik hat sich in den letzten Jahren verstärkt des Themas angenommen. Themenhefte der Fachzeitschriften widmeten sich dem Spielfilm (IDE 4, 2003; Deutschunterricht 2, 2004; Der Deutschunterricht 3, 2005), ein Sammelband der AG Medien im Symposium Deutschdidaktik beschäftigte sich mit „Film didaktik und Filmästhetik“ (Frederking 2006), es entstanden Dissertationen (z. B. Krämer 2006, Staiger 2007) und Habilitationen (Maiwald 2005), die den Spielfilm im Kontext der Medienerziehung und der ästhetischen Bildung verorteten. Untersucht wurde, wie filmische Narration im Unterricht behandelt werden könnte (Leubner/ Saupe 2006). Und nicht zuletzt hielt der Spielfilm Einzug in Lehrwerke der Deutschdidaktik (z. B. Frederking/ Krommer/ Maiwald 2007). Aber auch hier gilt: Es gibt keinen Grund, sich zufrieden zurückzulehnen, denn die Desiderate sind noch erheblich. Zu ihnen gehört beispielsweise die empirische Erforschung der Unterrichtspraxis, wie sie insbesondere der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung verlangt. Einen Beitrag dazu liefert die folgende Studie. Angesichts der Missstände, wie sie der Kongress „Kino macht Schule“ aufgedeckt hat, sollte mit einem Fragebogen erhoben werden, wie es denn um die Spielfilmkompetenz derjenigen steht, die derzeit mit der (angeblich) besten Allgemeinbildung die Schulen verlassen: die Abiturientinnen und Abiturienten.

2. Konstruktion und Validität des Fragebogens

Nun lässt sich natürlich trefflich darüber streiten, was man unter „Spielfilmkompetenz“ analog zu anderen Kompetenzen wie etwa der literarischen Kompetenz verstehen mag. In Anlehnung an das literaturdidaktische Basismodell von Abraham/Kepser (2006, 10-16) könnte man Spielfilmkompetenz beispielsweise so definieren: *Spielfilmkompetenz ist die Fähigkeit eines Individuums, das Handlungsfeld „Spielfilm“ in möglichst großer Breite als individuell, sozial und kulturell bedeutsam zu erfahren. Dies umfasst in erster Linie Rezeptionskompetenz, schließt aber Produktionskompetenz keineswegs aus. Dazu bedarf es zahlreicher Teilkompetenzen kognitiver (z. B. Wissen um Genrekonventionen), instrumenteller (z. B. Fähigkeiten zur Analyse von Montageformen) und pragmatischer (z. B. Fähigkeit zur Bedienung eines DVD-Players) sowie affektiver Art (z. B. Genussfähigkeit).* In diesem umfassenden Sinne kann Spielfilmkompetenz natürlich nicht mit einem einfachen Fragebogen überprüft werden, sodass man sich mit bestimmten Teilkompetenzen zufriedengeben muss. Relativ leicht erfassbar sind bereichsspezifische Wissensdomänen, die nach Maßgabe der Lehrpläne, deutsch- und mediendidaktischen Handreichungen (z. B. Beiken 2004, Kamp/ Rüssel 1998) und Einführungslehrwerken in die Filmwissenschaft (z. B. Faulstich 2002, Borstnar et al. 2002, Kuchenbuch 2005) für ein vertieftes Verständnis und einen erhöhten Genuss von Spielfilmen zentral sind. Unterteilt worden sind sie in die drei Bereiche *filmhistorisches, filmästhetisches und filmkulturelles Wissen*.

In einem nächsten Schritt wurden diese Domänen operationalisiert. Als *filmhistorisches Wissen* wurde die Fähigkeit definiert, bestimmte filmtechnische Entwicklungsstadien mit weitreichenden ästhetischen Konsequenzen historisch verorten zu können. Gemäß dem Auteur-Prinzip kann weiterhin die Kenntnis national und international bedeutsamer Regisseure dazu gezählt werden (vgl. Felix 2003, 16). „Kenntnis“ bzw. „Wissen“ wurde dabei generell auf der niedrigsten Stufe angesetzt, nämlich als Fähigkeit, in einer Liste entsprechende Namen (bzw. Begriffe) erkennen zu können. Weiterhin gehört dazu das Wissen um filmgeschichtlich zentrale Strömungen, wie sie etwa im cineastischen Feuilletondiskurs gebräuchlich sind.

Zum *filmästhetischen Wissen* wurde die Kenntnis filmsprachlicher Mittel und deren Wirkung gezählt. Im Gegensatz zur Filmgeschichte, die derzeit noch keine feste Verankerung in den Lehrplänen besitzt, sollte hier zumindest ein Basiswissen erwartet werden dürfen. Da gemäß den gültigen Lehrplänen im Deutschunterricht vor allem Literaturverfilmungen herangezogen werden sollen, müssten Schülerinnen und Schüler außerdem in der Lage sein, medienästhetisch bedeutsame Differenzen zwischen Printliteratur, Theater und Film erkennen zu können.

Filmkulturelles Wissen wurde operationalisiert als die Kenntnis von Filmpreisen, die in der kulturellen Diskussion eine bedeutsame Rolle spielen. Weiterhin wurde darunter die Kenntnis von Genrebezeichnungen und deren Funktion verstanden, als neben der Auteur-Perspektive wesentliche Beobachtungskategorie in der Filmpraxis, Filmtheorie, Filmdistribution und nicht zuletzt Filmrezeption. Schließlich sollte nach

den besonderen Produktionsbedingungen gefragt werden, die die Herstellung eines Spielfilms von anderen Medien unterscheiden.

Mit einer solchen Bestimmung der Wissensdomänen ist es freilich nicht getan. Selbst wenn man diese Kategorisierung akzeptiert, so bleibt immer noch die Frage offen, welche Regisseure man denn kennen sollte, um am filmkulturellen Diskurs teilhaben zu können, welche Filmströmungen von zentraler Bedeutung sind, welche filmsprachlichen Mittel gekannt werden sollten etc. Hierfür lassen sich nicht immer objektive Kriterien finden wie etwa Festschreibungen in den Lehrplänen. Deshalb wurde eine Forschergruppe gegründet, bestehend aus acht Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktikern (siehe Titel des Beitrags), die alle mediendidaktischen Fragen nachgehen. Eingehend wurden in diesem Kreis die Anlage des Fragebogens und dessen Konstruktion solange diskutiert, bis man zu einem konsensualen Ergebnis gekommen war (Expertenvalidität). Außerdem wurde der Fragebogen einem Medienwissenschaftler der Universität Bremen zur Begutachtung vorgelegt (Prof. Dr. Heinz-Peter Preußner).

Parallel zu den Fragen zur Spielfilmkompetenz wurden zusätzlich solche entwickelt, die aus dem Bereich der literarischen Kompetenz stammen und ein Wissen abdecken, wie man es gemäß den geltenden Lehrplänen für das Fach Deutsch und den Ansprüchen an eine literarische Allgemeinbildung am Ende einer gymnasialen Schullaufbahn erwarten darf. Es wurde also z. B. nach nationalen und internationalen Größen der Dichtkunst gefragt, nach Epochen und Strömungen der deutschen Literatur, nach Fachtermini zur Beschreibung von Erzähltexten und Dramen und nach wichtigen Literaturpreisen. Damit wurde eine Vergleichsbasis geschaffen, die eine Einschätzung der erhobenen Ergebnisse zum Spielfilmwissen erlaubt.

Ergänzend zu einschlägigen Studien sollte erfragt werden, welchen Stellenwert der Spielfilm in der Freizeitkultur der Schüler/-innen hat und welche Wertschätzung der Film im Vergleich zu anderen Medien erfährt. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen, in denen Kinder und Jugendliche pauschal nach ihren Mediengewohnheiten befragt werden, konzentrierten wir uns auf fiktionale Medienangebote, also auf Roman und Erzählung als Teile literaler Lesekultur, das Computerspiel als rechner-spezifisches, fiktionales bzw. fiktionales Medienangebot, das Hörspiel als rein auditives Medium, das Theater als performatives Medium, den Comic als literal-visuelles Angebot und den Spielfilm in Kino und Fernsehen auf der Seite der audiovisuellen Kultur.

Der dritte Komplex galt der Schulwirklichkeit, also der Untersuchung, ob und wie Spielfilme in der Retrospektive der Abiturienten während ihrer Schulzeit thematisiert worden sind. Ermittelt werden sollte nicht nur der Ist-Zustand und die Zufriedenheit damit, sondern auch, welche Ansprüche die Befragten an eine künftige Weiterentwicklung dieses Lernbereichs stellen. Gefragt wurden die Schüler/-innen nach der von ihnen erlebten Didaktik des Spielfilms. Unter „Didaktik“ wurden dabei in Erinnerung behaltene sowie erwünschte Inhalte und Methoden verstanden, die Spielfilmkompetenz auf- und ausbauen können. Zur Auswahl standen sowohl analytische als auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensweisen.

Ein so umfangreicher Katalog – insgesamt waren 63 Fragen zu beantworten – erfordert eine sorgfältige Konstruktion des Fragebogens. Berücksichtigt werden mussten vor allem motivationale Aspekte und mögliche Interferenz-Effekte. Wissens-, Erfahrungs- und Einstellungsfragen sollten entsprechend verteilt gestellt werden. Vermieden werden musste, dass die Beantwortung von Wissensfragen abfährt auf Äußerungen zur erlebten und erwünschten Didaktik (vgl. Konrad 2001).

Aufbau des Fragebogens

Frage	Inhalt	Hinweise
----	Instruktion	Vgl. dazu Konrad 2001, 102 f.
1	Bundesland	Demografische Fragen
2	Besuchte relevante Leistungskurse	
3	Frage nach dem Lieblingsfilm	Eisbrecherfrage ohne Auswertung
4-14	Fragen zur erlebten Spielfilmdidaktik und Wünschen für deren Zukunft	Meinungsfragen
15-26	Fragen zur Geschichte des Spielfilms	Wissensfragen
27	Frage zur eigenen Medienpräferenz	Einstellungsfrage
28-31	Fragen zur Häufigkeit der Mediennutzung	Verhaltensfragen
32	Frage zur Medienwertschätzung	Einstellungsfrage
33-47	Fragen zur reflektierten Medienästhetik	Wissensfragen
48-54	Fragen zur Nutzungsdauer der Medien, zu bevorzugten Formaten, zu verwendeten Informations- und Bezugsquellen, zur Rolle der Medien in der Peergroup	Verhaltensfragen
55-60	Fragen zu öffentlich bedeutsamen Aspekten der Spielfilmkultur	Wissensfragen
61	Frage zur eigenen Medienpräferenz	Einstellungsfrage
61-62	Fragen zu Alter, Geschlecht	Demografische Fragen
----	Platz für Nachricht an die Autoren des Fragebogens	
----	Hinweis auf Auflösung der Wissensfragen	

Da trotz massiver Bemühungen kaum Drittmittel akquiriert werden konnten, musste ein kostengünstiges Verfahren zur Erhebung und Auswertung gefunden werden. Realisiert wurde der Fragebogen mit Hilfe der Software *Grafstat* als Online-Erhebung. Umfangreiche Plausibilitätsprüfungen, programmiert in Java-Script, sollten dafür sorgen, dass möglichst viele Antwortbögen vollständig ausgewertet werden können. Fast alle wissensrelevanten Fragen wurden zu Gunsten einer höchst

ökonomischen und objektiven Auswertung geschlossen formuliert (Ausnahme: Wissen von Genre-Bezeichnungen).

3. Erhebung

Obwohl empirische Bildungsforschung Land auf, Land ab gefordert wird, legen immer noch manche Bundesländer einem solchen Unterfangen mächtige Steine in den Weg. So weigerten sich manche Schulen aufgrund der langen Genehmigungsverfahren, die Schüler/-innen so kurz vor dem Abitur noch mit einem Fragebogen zu konfrontieren. Das erklärt die Rücklaufquote von 18%, die zwar für solche Befragungen nicht schlecht, aber auch nicht üppig ist. Zugang hatten die beteiligten Schulen zum Fragebogen zwischen Januar und April 2006. Die Kooperationspartner konnten Gymnasien und Gesamtschulen aus den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein für die Befragung gewinnen. Alle Schulen stammten aus kleinen Städten und Großstädten beziehungsweise deren Peripherie. Ausgesprochene Landgymnasien waren nicht beteiligt. Auch fehlten leider Städte aus den neuen Bundesländern. In diesen Hinsichten kann die Studie also nicht Repräsentativität für sich in Anspruch nehmen. Über das Internet abgeschickt wurden 709 Fragebögen. Sofern sich die Befragten zum Fragebogen und seiner Konstruktion geäußert haben, waren ihre Kommentare in der großen Mehrheit positiv. Nur 7% äußerten negative Kritik, die sich vor allem auf die Länge des Fragebogens bezog. Mit einer einzigen Ausnahme konnten alle Fragebögen dank der Plausibilitätskontrollen vollständig ausgewertet werden. Das Alter der Befragten lag mit durchschnittlich 18,94 Jahren geringfügig niedriger als das der Abiturienten im Bundesdurchschnitt (19,55 Jahre nach Angaben des statistischen Bundesamtes 2006). Erklärbar wird das durch unterschiedliche Erhebungszeiträume vor und nach dem Abitur. Ansonsten zeigt die Streuung im Alter keine Auffälligkeiten. Für die Repräsentativität der Stichprobe spricht die Verteilung der Geschlechter, die sich weder in Bezug auf die Population der beteiligten Bundesländer noch auf die Gesamtpopulation der deutschen Abiturienten und Abiturientinnen signifikant unterschied (χ^2 -Test¹).

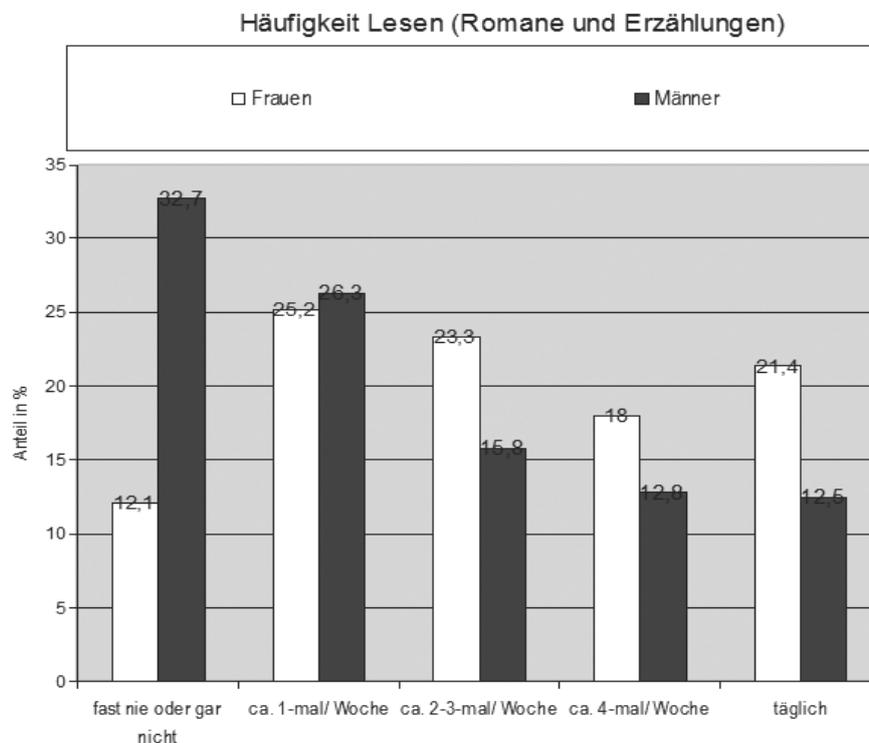
4. Ergebnisse

4.1 Nutzungsdaten

Wenn unsere Stichprobe für sich (begrenzte) Repräsentativität in Anspruch nehmen kann, dann sollten sich die Mediennutzungsdaten nicht sonderlich von anderen, vergleichbaren Studien unterscheiden. Tatsächlich fördert die Datenanalyse diesbezüglich wenig Überraschendes zutage: Dass Mädchen und junge Frauen die

¹ Für alle prüfstatistischen Aussagen gilt ein Signifikanzniveau von α = mindestens 5%. Deskriptive Statistiken wurden mit Grafstat 2 und SPSS 15.0 erstellt, prüfstatistische Untersuchungen nur mit SPSS. Wie mittlerweile üblich, wurden F- und t-Test gelegentlich auch auf ordinalskalierte Daten angesetzt, sofern dies interpretatorisch zu vertreten war.

Trägerinnen der Buchkultur sind, ist aus vielen Studien bekannt (z. B. Hans-Bredow-Institut 1999, 31; JIM-Studie 2006, 12, 17, 21 f.). Die vorliegende Untersuchung bestätigt dies erneut eindrucksvoll: Befragt danach, ob sie lieber ein gebundenes Buch oder eine DVD geschenkt haben wollen, entschieden sich signifikant mehr junge Frauen für das Buch (χ^2 -Test) als Männer. Während 21,4% der Abiturientinnen angaben, täglich fiktionale Literatur zu lesen, waren dies unter den Abiturienten nur 12,5%. Zu Nicht-Leserinnen erklärten sich lediglich 12,5% der jungen Frauen. Dagegen gab fast ein Drittel der jungen Männer an, nicht einmal gelegentlich ihre mediale Freizeit mit einem Roman oder einer Erzählung zu verbringen (32,7%). Zudem konnte eine abnehmende Lesehäufigkeit mit fortschreitendem Alter der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden (Fröhlich 2007, 23). Diese Ergebnisse sind für den Deutschunterricht, der sich nicht zuletzt die Leseförderung auf die Fahnen geschrieben hat, alarmierend.

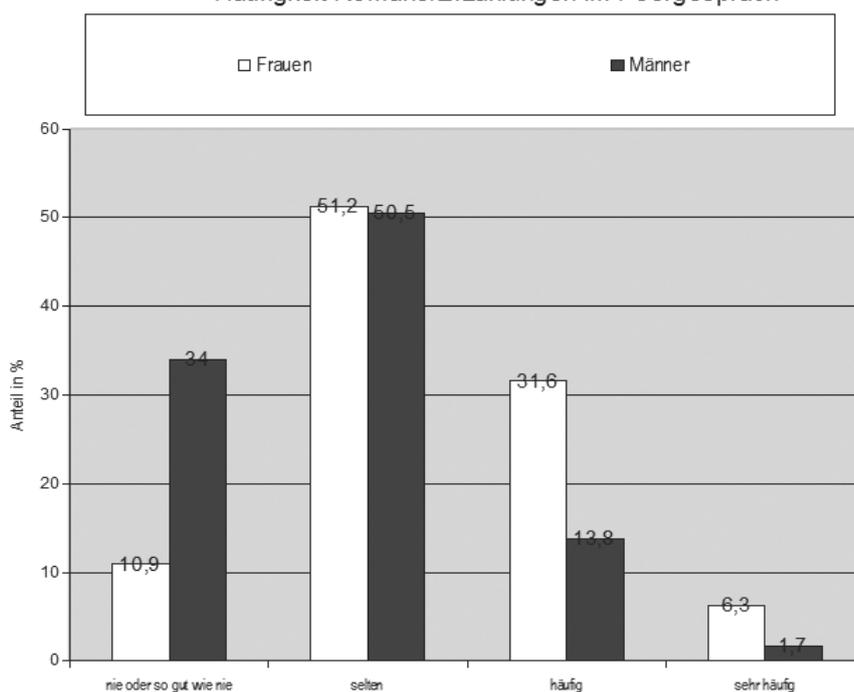


Bestätigt wird ebenfalls die aus der Literatur bekannte Vorliebe der jungen Männer für das Computerspiel. Immerhin 22% der männlichen Abiturienten gaben an, unter allen fiktionalen Medienangeboten am liebsten Computerspiele zu nutzen, eine Passion, die nur 1,5% der Abiturientinnen mit ihnen teilen.

Mediale Präferenzen sollten sich auch im Peergroup-Gespräch wiederfinden: Für die JIM-Studie 2005 wurden Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 19 danach befragt, über welche Themen sie sich mit ihren Freunden oder Freundinnen täglich

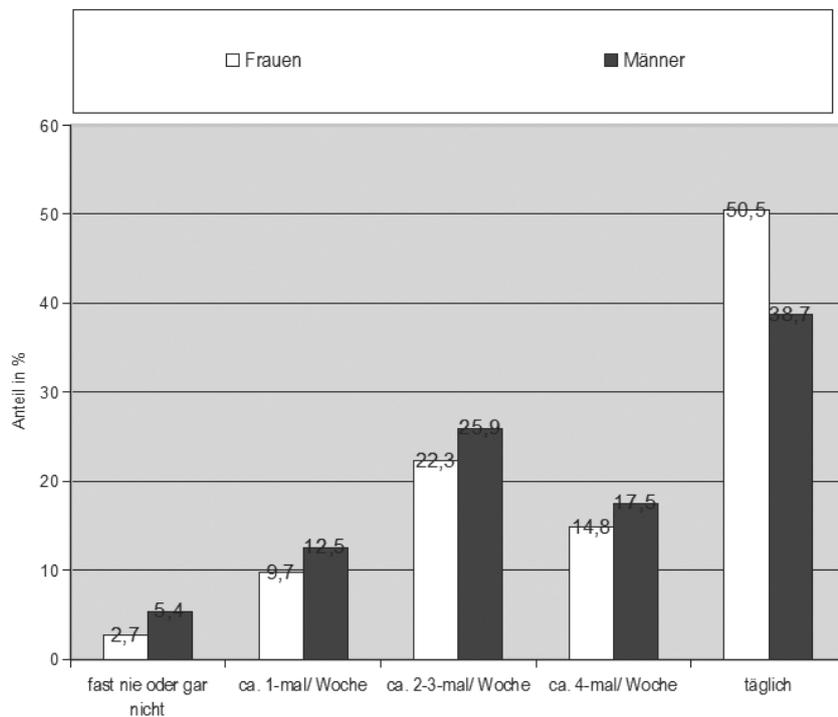
oder mehrmals in der Woche unterhalten. Während für nur 8% der Mädchen Computerspiele ein (in diesem Sinne) dominantes Gesprächsthema waren, galt das für achtmal (!) so viele Jungen (48%). Umgekehrt waren Bücher doppelt so häufig Gesprächsthema bei den Mädchen (18% gegenüber 9% bei den Jungen; ebd. 54; ähnlich auch Hans-Bredow-Institut 1999, 32). Allerdings waren Bücher weder bei den Jungen noch bei den Mädchen sonderlich beliebte Gesprächsthemen: Unter männlichen Jugendlichen landeten sie auf dem letzten Platz, bei den Mädchen rangierten sie lediglich an achter Stelle von 11 möglichen Plätzen. Die von uns befragten Abiturienten und Abiturientinnen verhalten sich ganz ähnlich: Nie oder so gut wie nie unterhalten sich 61% der jungen Frauen über Computerspiele, was nur auf 13,5% der jungen Männer zutrifft. Umgekehrt sind für über 52% der Abiturienten Computerspiele häufig oder sehr häufig Gesprächsthema; das berichteten nur knapp 13% der Abiturientinnen. Fiktionale Bücher sind bei 38% der jungen Frauen häufig und sehr häufig im Gespräch, nur 15% der jungen Männer teilen diese Vorliebe. Unabhängig vom Geschlecht gaben etwa 50% der Befragten an, sie würden sich nur selten über Romane und Erzählungen unterhalten. Für 11% der jungen Frauen sind sie nie oder so gut wie nie Gesprächsthema, bei den jungen Männern sogar für 34%. Theater, Hörspiel und Comic spielten in der Medienpräferenz, Nutzungshäufigkeit und als Thema im Peergespräch eine sehr geringe Rolle.

Häufigkeit Romane/Erzählungen im Peergespräch



Für Spielfilme und Serien gilt tendenziell, dass sie häufiger von Abiturientinnen im Kino oder Fernsehen angesehen werden. Unter den Vielsehern fiktionaler Formate im Fernsehen (täglich oder fast täglich) befinden sich 54% der Schülerinnen, während sich dazu lediglich 39% der Schüler bekannten. Die jungen Frauen sind jenseits des Computerspiels generell an fiktionalen Medienangeboten interessierter als ihre männlichen Altersgenossen. Die Differenzen fallen aber bei weitem nicht so stark aus wie bei Büchern und Computerspielen. Als Spielfilmabstinente deklarierten sich nur 5,4% der jungen Männer und 2,7% der jungen Frauen. Dagegen gaben 65% der Abiturientinnen an, mindestens viermal in der Woche Spielfilme und andere narrative Filme zu sehen, was auch auf 56% der Abiturienten zutrif.

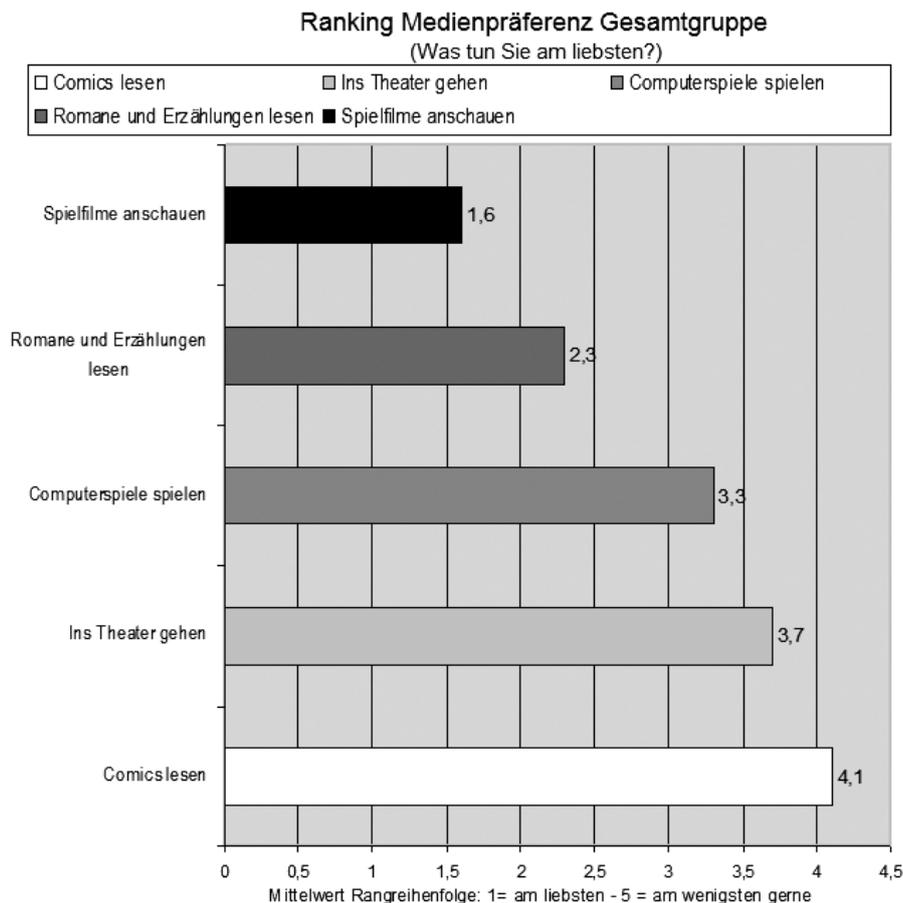
Rezeptionshäufigkeit von fiktionalen Filmen im Fernsehen



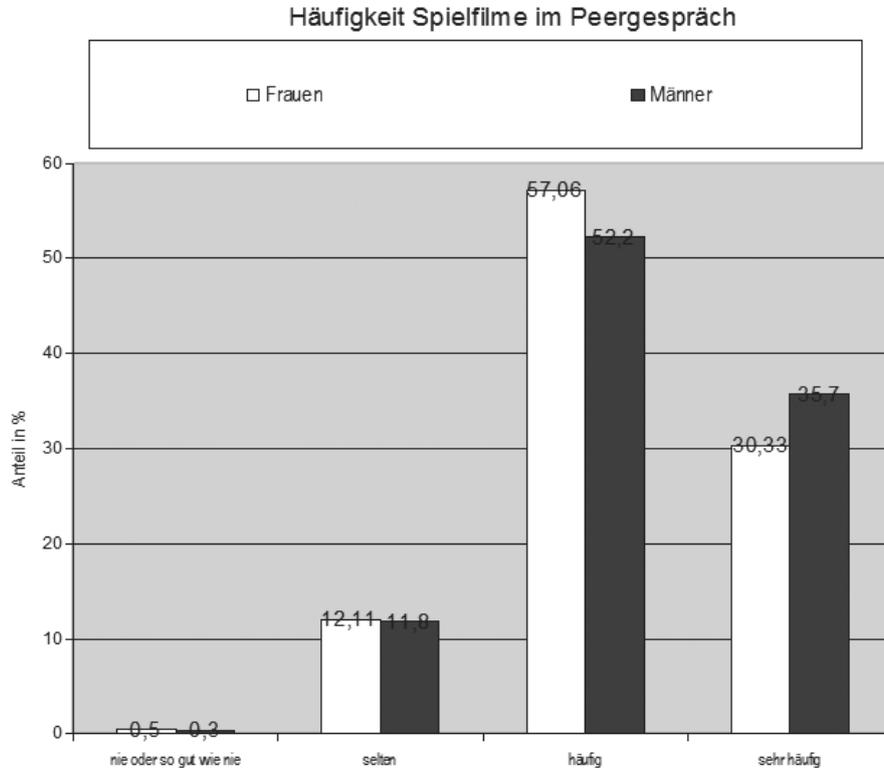
Über 63% Prozent der Anwärter auf Reifezeugnisse gehen mindestens fünfmal im Jahr ins Kino, und zwar unabhängig vom Geschlecht. Diese Nutzungshäufigkeit geht mit einer eindeutigen Medienpräferenz einher: Auf einem fünfstufigen Ranking von fiktionalen Medienangeboten landeten „Spielfilme und Serien in Kino oder Fernsehen“, geschlechtsunabhängig auf dem ersten Platz und zwar mit signifikan-

² Es ging uns bei dieser Frage um die Beliebtheit von narrativen Filmen unabhängig von bestimmten Formaten und besonderen Rezeptionsorten. Diesbezüglich notwendige medienästhetische Differenzierungen wurden in anderen Fragen vorgenommen.

tem Abstand zu den zweitplatzierten Angeboten, die bei den Abiturientinnen „Romane und Erzählungen“, bei Abiturienten „Computerspiele“ ausmachten (t-Test; auch Wilcoxon-Test). „Theater“, „Hörspiel“ und „Comic“ besetzten abgeschlagen die letzten Plätze.



Im Peergespräch dominieren narrative Filme unabhängig vom Geschlecht: Sehr häufig oder häufig unterhalten sich etwa 87% der Schulabgänger mit Hochschulreife über Spielfilme. Zweitwichtigstes Gesprächsthema für beide Geschlechter sind Serien mit geringen geschlechtsspezifischen Differenzen: 62,2% der weiblichen und 58% der männlichen Befragten unterhalten sich sehr häufig oder häufig darüber. Auf dem dritten Platz stehen bei den Abiturientinnen die Romane als Gesprächsanlass, bei den Abiturienten die Computerspiele (siehe oben).



Die Nutzungsdaten zeigen also zusammengefasst Folgendes: Fiktionale Literatur spielt nach wie vor eine Rolle, ist aber bei beiden Geschlechtern anderen Medienangeboten untergeordnet. Ein nicht geringer Teil der gymnasialen Schulabgänger zieht daraus offenbar überhaupt keinen Genuss mehr. Im Peergespräch ist die Buchkultur selbst unter den Abiturientinnen, die deutlich mehr an Romanen und Erzählungen interessiert sind als ihre männlichen Altersgenossen, von keiner allzu hohen Bedeutung. Lesen scheint für sie einen eher privaten Charakter zu haben. Fiktionales Leitmedium ist geschlechtsunabhängig der Spielfilm. Das gilt hinsichtlich der Nutzungsdauer, der Nutzungshäufigkeit und auch hinsichtlich des Peergesprächs.

Dass Spielfilme einen so hohen Stellenwert haben, ist in der Tat überraschend. Auf der anderen Seite wird dieser Befund auch durch andere Studien gestützt (z. B. Feierabend/ Kutteroff 2007). Barthelmes/ Sander (2001) erklären sich die hohe Attraktivität von Spielfilmen für Jugendliche mit Entwicklungsaufgaben in diesem Lebensabschnitt: „Die Arbeit am Selbst bezieht sich bei diesen Jugendlichen der ‚Fernsehgeneration‘ vor allem auf Spielfilme und deren Inhalte. Die Personen und Handlungen dieser Spielfilmgeschichten bekommen den Effekt eines Spiegels“ (ebd., 141). Diese entwicklungspsychologische Erklärung mag durchaus zutreffen.

Sie unterschlägt jedoch, dass auch in der Kultur der Erwachsenen Spielfilme längst zu einem dominierenden fiktionalen Medium geworden sind³.

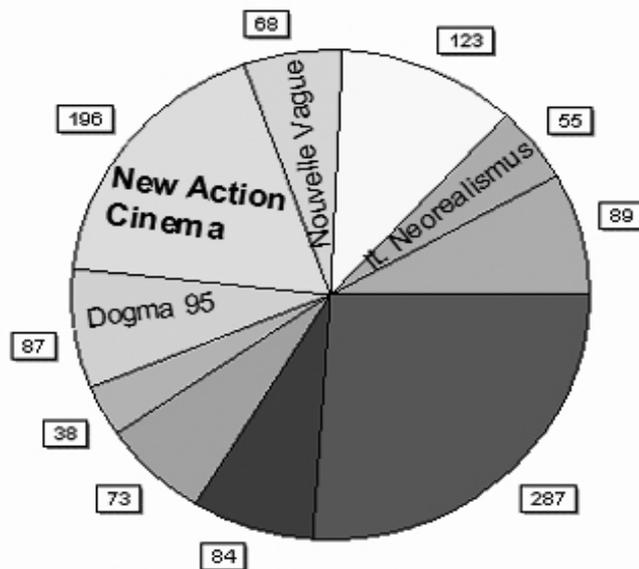
4.2 Spielfilmwissen

Erwartungsgemäß bestätigte sich, dass deutsche Abiturientinnen und Abiturienten nur ein äußerst geringes, um nicht zu sagen rudimentäres Wissen über *Filmgeschichte* besitzen. Von 23 erreichbaren Punkten wurden im Durchschnitt lediglich 7 Punkte erreicht, ein Wert, der fast 2 Standardabweichungen ($s=3^4$) unter dem theoretischen Mittelwert 12,5 liegt. Nur eine verschwindend kleine Minderheit der Befragten kannte bedeutende Regisseure der Stummfilmzeit wie Fritz Lang (14%), David W. Griffith oder Sergej Eisenstein (beide knapp 10%), Georg Wilhelm Pabst (6%) oder Robert Wiene (2%). Bei so niedrigen Werten ist in Rechnung zu stellen, dass häufig lediglich geraten wurde. So kam der von uns erfundene Stummfilmregisseur Harry McCoy ebenfalls auf 10%. Einen großen Bekanntheitsgrad konnte lediglich Charles Chaplin verbuchen, was vermutlich seiner Doppelrolle als Schauspieler und Regisseur zuzuschreiben ist. Etwas besser waren die Ergebnisse bezüglich einer mittleren Periode der Filmgeschichte: Alfred Hitchcock war nahezu allen Schülerinnen und Schülern ein Begriff (88%), Stanley Kubrick und Rainer Werner Fassbinder kannten immerhin etwa 42%. Praktisch unbekannt sind dagegen deutsche und internationale Größen wie Bernhard Wicki, Konrad Wolff oder Akira Kurosawa, die von weniger als 5% der Befragten angekreuzt wurden. Nur im Gegenwarts-kino konnten sich die Schülerinnen und Schüler einigermaßen gut aus, vor allem wenn nach Mainstream-Regisseuren gefragt wurde wie Roland Emmerich (76%), Peter Jackson (65%), oder Michael „Bully“ Herbig (63%). Martin Scorsese und Fatih Akin waren noch knapp einem Drittel der Befragten bekannt, die Oscarpreisträgerin Caroline Link kannten nur 16%. Mit Strömungsbegriffen wie „Italienischer Neorealismus“, „Nouvelle Vague“ oder „Dogma 95“ konnten die Abiturienten so gut wie gar nichts anfangen (alle < 12%). 28% waren der Meinung, schon einmal etwas von „New Action Cinema“ gehört zu haben, einer von uns erfundenen Strömung.

³ Während Feuilletons und Kultursendungen im Fernsehen den Eindruck erwecken, Deutschland wäre immer noch eine Nation der Leser, Theater- und Opernbesucher, sprechen die Mediendaten eine andere Sprache: An einem durchschnittlichen Fernsehabend werden etwa 20 Spielfilme gezeigt, die bestimmt nicht nur von Jugendlichen rezipiert werden. Trotz der wachsenden Medienkonkurrenz konnte das Kino in den letzten 10 Jahren Zuschauerzuwächse von über 17% verzeichnen (FFA 2004, 68). Dazu kommt eine noch nie da gewesene Anzahl von Bildträgern. 2004 wurden in der Bundesrepublik erstmals über 100 Millionen Videos und DVDs verkauft und diese transportieren fast ausschließlich Spielfilme (FFA 2005). Interessant sind vielleicht nicht so sehr die absoluten Zahlen, sondern Veränderungen in der Zuschauerzusammensetzung: Der Anteil der älteren Erwachsenen (30 bis 60 Jahre) stieg zwischen 1994 und 2004 von 20,2 Millionen auf 58,2 Millionen (FFA 2004, 67 u. auch 25). Das bedeutet einen weit überproportionalen Aufwärtstrend um 188%.

⁴ Gearbeitet wird hier wie im Folgenden mit gerundeten Werten.

Von welchen Strömungen in der Filmgeschichte mit internationaler Wirkung haben Sie schon mal gehört (maximal drei Nennungen)?



Ganz anders sieht es dagegen im Bereich des literaturhistorischen Wissens aus: Von 9 Punkten erzielten die Befragten im Durchschnitt 6 Punkte ($s=1$), also weit mehr als die Hälfte des erreichbaren Höchstwerts. Literarische Epochenbezeichnungen waren praktisch allen bekannt, ebenso wie Theodor Fontane, Thomas Mann oder Ernest Hemingway als Schriftstellergrößen. Dass freilich auch hier nicht alles zum Besten steht, zeigt der geringe Bekanntheitsgrad weltliterarisch bedeutsamer Autoren wie Fjodor M. Dostojewski (25%) und vor allem Miguel de Cervantes (15%). Es stimmt schon sehr bedenklich, dass 85% der deutschen Abiturienten mit dem Namen des berühmtesten Schriftstellers Spaniens nichts anfangen können. Da ist es nur ein schwacher Trost, dass auch der wichtigste Romancier des deutschen Barock, Jacob Christoffel von Grimmelshausen, nur 14% bekannt ist.

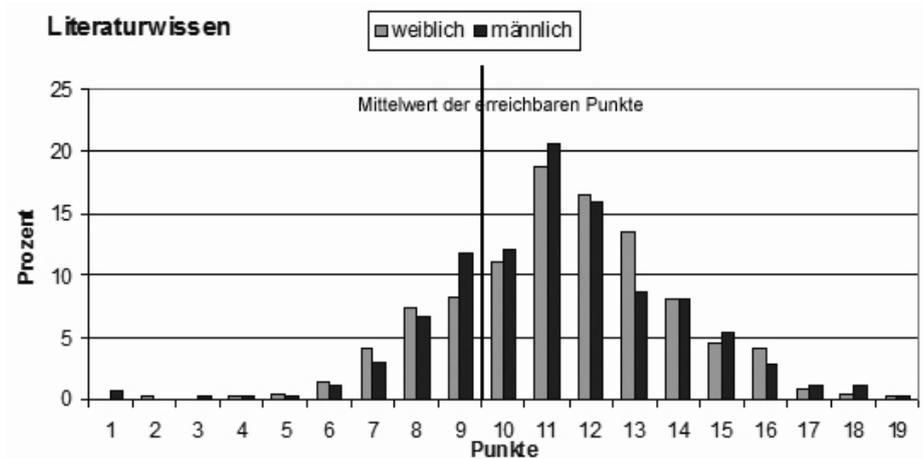
Bessere Ergebnisse wären im Bereich des *filmästhetischen Wissens* zu erwarten gewesen und tatsächlich sind hier die Defizite nicht ganz so groß: Von 13 möglichen Punkten erreichten die Befragten im Durchschnitt 5, knapp eine Standardabweichung ($s=2$) unter dem theoretischen Mittelwert von 6,5. Analysiert man die Daten genauer, so geht das etwas bessere Abschneiden vor allem auf Fragen zurück, die eher prozedurales Wissen abverlangen. Dazu gehörte etwa die Frage 33, bei der

medienästhetische Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Roman, Theater und Film erkannt werden mussten (über 50% richtige Antworten). Oder Frage 40, wo nach einem plausiblen Grund gefragt wurde, warum sich Filmemacher und Theoretiker über das Verbinden zweier Einstellungen Gedanken gemacht haben (40,5% richtige Antworten). Oder Frage 36, bei der aus drei Kameraperspektiven diejenige herausgesucht werden musste, mit der man eine Figur besonders bedrohlich wirken lassen kann (93% richtige Antworten). Erschreckend schlecht sind die Ergebnisse im Bereich des deklarativen filmästhetischen Wissens, erschreckend deshalb, weil ein solches Wissen gemäß den Lehrplänen eigentlich vorhanden sein müsste. Nur 24% konnten etwas mit der „amerikanischen Einstellung“ anfangen. Ganz offenbar hatte sich ein Großteil der Befragten in seiner ganzen Schullaufbahn niemals mit Einstellungsgrößen beschäftigt, denn diesen Fachbegriff vergisst man wohl nie, wenn man je von ihm gehört hat. Nur 23% war bewusst, was mit dem Begriff „Montage“ gemeint ist, und nur 14% kannten „Schuss-Gegenschuss“ als Verfahren, um einen filmischen Dialog zu inszenieren. Dagegen verfügten die Schüler/-innen in ihrer großen Mehrheit (ca. 80%) über wesentliche Begrifflichkeiten zur Analyse von Erzähltexten wie „auktorialer Erzähler“ oder „Innerer Monolog“. Über 50% kannten auch den Terminus „Erzählzeit“. Etwa gleich viele Abiturienten waren mit dem Begriff „Peripetie (Wendepunkt)“ vertraut, während andere dramentheoretische Fachbegriffe eher unbekannt waren. 20% konnten mit dem „Deus ex machina (Rettende Figur im letzten Moment)“ und nur 13% mit der „Teichoskopie (Mauer-schau)“ etwas assoziieren, wohingegen 28% die „Cantate (Gesangseinlage)“ für einen dramentheoretischen Fachbegriff hielten. Anscheinend wird derzeit im gymnasialen Deutschunterricht die Dramentheorie etwas stiefmütterlich behandelt.

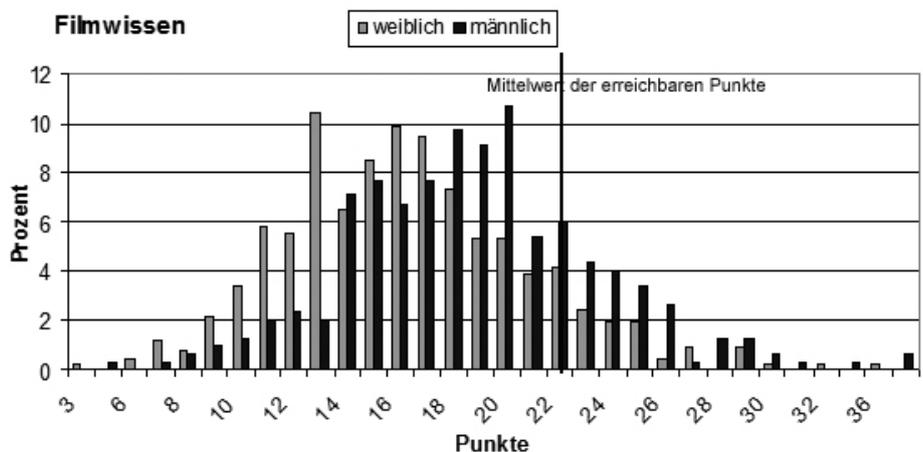
Am besten haben die Schülerinnen und Schüler im Bereich des *filmkulturellen Wissens* abgeschnitten. Im Durchschnitt erzielten sie 5 von 9 möglichen Punkten und lagen damit sogar knapp über dem theoretischen Mittelwert (4,5). Solches Wissen kann man sich offenbar ganz gut im medialen Alltag aneignen. Über die großen Filmpreise wird in Presse, Rundfunk und Fernsehen ausführlich berichtet. Den „Oscar“ kannten praktisch alle, den „Goldenen Bären“ immerhin 70%. Nur die „Goldene Palme“ hat (erstaunlicherweise) keinen so hohen Bekanntheitsgrad (42%). Ein ähnliches Bild ergab sich für die großen Literaturpreise (Nobelpreis, Georg-Büchner-Preis) unter denen lediglich der Ingeborg-Bachmann-Preis weniger bekannt war (20%). Mit Genrebegriffen werden alle Spielfilme im Fernsehprogramm beschrieben. Dass sie dem Zuschauer Hinweise darauf geben, welche Art von Story zu erwarten ist, war praktisch allen Befragten klar. Weniger bewusst war ihnen aber, welche Funktion die Genreverortung für die Filmschaffenden hat: Sie beziehen sich damit auf eine Traditionslinie. Nur 23% hielten das für eine wesentliche Funktion, wohingegen 43% mehr an die Videothekenbetreiber dachten, die damit ihr Sortiment ordnen können. Die Aufgaben eines Filmproduzenten bzw. eines Lektors konnten über 50% der Abiturientinnen und Abiturienten richtig zuordnen.

Nicht unbedingt zu erwarten waren nennenswerte *Geschlechterdifferenzen* bei den Wissensfragen. Tatsächlich ist auch kein signifikanter Unterschied festzustellen, was die Fragen zum literarischen Wissen betrifft. Die Abiturienten schnitten im Durch-

schnitt mit 11,22 Punkten ab, die Abiturientinnen mit 11,36, eine zu vernachlässigende Differenz (Fröhlich 2007, 49; t-Test).⁵



Das ist nun bezüglich der Wissensfragen zum Spielfilm ganz anders. In allen drei Wissensbereichen (filmhistorisches, filmästhetisches und filmkulturelles Wissen) schnitten die jungen Männer signifikant besser ab (t-Test).



Farina Fröhlich, die sich in einer Staatsexamensarbeit mit den Geschlechterdifferenzen der Studie beschäftigt hat, erklärt dies mit einer interessanten Hypothese (Fröhlich 2007, 56): Im Peer-Gruppengespräch der jungen Frauen gehe es vornehmlich um Inhalte, Wirkungsabsichten und evozierte Gefühle eines gesehenen Films. Da-

⁵ Eine diesbezügliche Differenzierung in die einzelnen Wissensbereiche ist angesichts der wenigen Fragen nicht sinnvoll.

gegen finden junge Männer auch die Produktion, Technik und wirtschaftliche Aspekte interessant. Um sich darüber austauschen zu können, benötigt man aber ein gewisses Fachwissen und -vokabular, das sich die Abiturienten ganz offenbar eher außerschulisch aneignen als ihre weiblichen Mitschülerinnen.

Unsere Stichproben sind sicherlich zu klein, um repräsentativ für ihr jeweiliges *Bundesland* zu sein. Angesichts dessen ist es schon erstaunlich, dass sich die aus Schulleistungsstudien bekannten Trends auch in unseren Ergebnissen wiederfinden: Im Bereich des literarischen Wissens haben die bayerischen Schülerinnen und Schüler am besten abgeschnitten ($x_{\text{quer}}=12,53$) und zwar mit signifikantem Abstand (t-Test) zu allen anderen beteiligten Bundesländern. Es folgten Nordrhein-Westfalen (11,68), Schleswig-Holstein (11,54), Baden-Württemberg (11,29) und Hessen (10,76). Das Schlusslicht Bremen schnitt sogar gegenüber dem vorletzten Bundesland immer noch signifikant schlechter ab (9,80). In den Gesamtwert gehen die literaturhistorischen Fragen mit fast 50% ein, sodass man vermuten kann: Die stärkere geschichtliche Orientierung der bayerischen Lehrpläne hat für dieses Ergebnis gesorgt. Tatsächlich gibt es keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen Bayern, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, wenn man die literaturgeschichtlichen Fragen herausrechnet. Trotzdem bleiben die Bayern auch dann auf Platz Eins mit signifikantem Abstand zu Schleswig-Holstein, Hessen und Schlusslicht Bremen. Die Differenzen lassen sich übrigens nicht auf die Leistungskurswahl zurückführen. In der Bremer Stichprobe befanden sich sogar deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit Leistungskurs Deutsch (27%) als in der bayerischen (19%). Für das Spielfilmwissen ergibt sich ein etwas anderes Bild: Hier belegten die Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg (18,26) knapp vor denen aus Nordrhein-Westfalen (18,24) die vordersten Plätze. Es folgten die Bundesländer Schleswig-Holstein (17,24), Hessen (17,10) und Bayern (16,84). Die Differenzen sind freilich kaum signifikant. Nur zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen ergab der t-Test einen bedeutsamen Unterschied⁶. Erneut stand Bremen am Ende der Liste (16,47) mit signifikantem Abstand zu beiden Bestplatzierten (t-Test). Diese Rangreihenfolge verändert sich auch nicht bedeutsam, wenn man die Teilbereiche filmhistorisches, -ästhetisches und -kulturelles Wissen getrennt betrachtet. Freilich ist hier noch einmal festzuhalten, dass kein Bundesland wirklich zufriedenstellend abgeschnitten hat.

4.3 Spielfilmdidaktik

Was haben die Abiturienten im Laufe ihrer Schulzeit mit dem und über den Spielfilm erfahren? Ein – zunächst einmal recht erstaunlicher – Befund war, dass Spielfilme durchaus ihren Platz im schulischen Alltag haben: Fast zwei Drittel der Abiturienten gaben an, mindestens einen Spielfilm ausführlich in der Schule behandelt zu haben. 17% berichten sogar, sie hätten mehr als vier Filme ausführlich be-

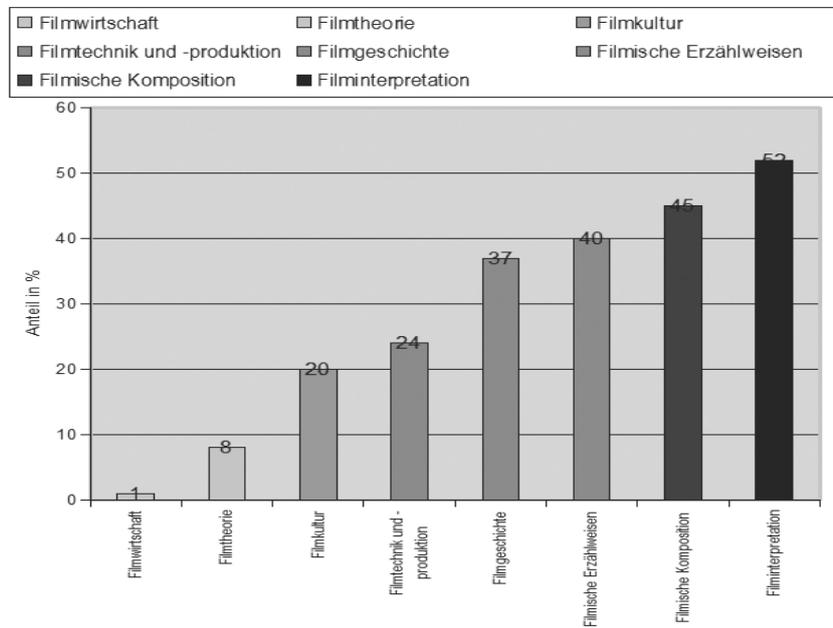
⁶ Warum kein signifikanter Unterschied zwischen Baden-Württemberg und Bayern festgestellt werden konnte, erklärt sich durch die Sensibilität des t-Tests in Abhängigkeit von Stichprobengrößen und -zusammensetzungen.

sprochen. 33% Prozent haben zwar einen oder mehrere Spielfilme in der Schule gesehen, im Anschluss daran wurde aber nicht weiter mit ihnen gearbeitet (Bonbon-Didaktik). Keineswegs ist der Deutschunterricht dabei führend: In der Wahrnehmung der Schüler/-innen waren sie vor allem im Fach Englisch mit dem Spielfilm konfrontiert. Deutlich niedrigere Anteile wurden nachfolgend den Fächern Deutsch, Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) und Französisch zugeschrieben. Dass das Fach Kunst daran so gut wie gar nicht beteiligt gewesen zu sein scheint, ist verwunderlich, denn in die filmdidaktische Diskussion haben sich Kunsterzieher immer wieder eingeschaltet.

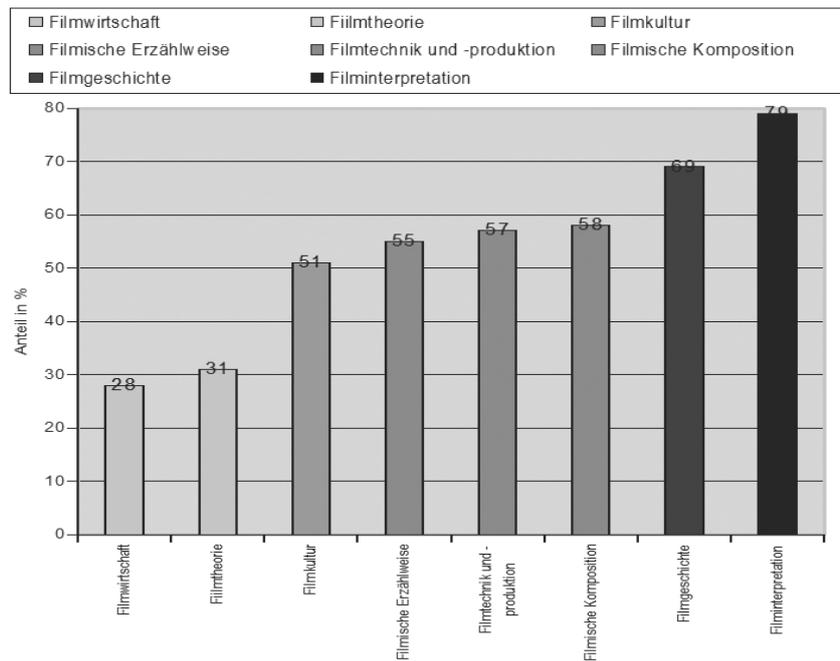
Weiter erkundigten wir uns nach Themen aus dem Bereich Spielfilm, die im Unterricht erarbeitet worden sind (geschlossene Fragen, beliebig viele Antworten). Von den Schülern und Schülerinnen, die mindestens einen Spielfilm ausführlich im Unterricht behandelt haben, sagen 52%, sie hätten sich mit Filminterpretation beschäftigt, z. B. in Form einer Schreibaufgabe. 44% behaupten, dass filmische Komposition thematisiert worden wäre, z. B. durch die Behandlung des Bildaufbaus und typischer Einstellungsfolgen oder der Filmmusik. 40% wollen sich mit filmischen Erzählweisen beschäftigt haben, z. B. durch die beispielhafte Besprechung des Aufbaus eines Films. Und 37% geben sogar an, sie hätten sich mit Filmgeschichte auseinandergesetzt. Wenn das mit der notwendigen Professionalität geschehen wäre, hätten die Ergebnisse unserer Studie eigentlich anders ausfallen müssen.

Umgekehrt wollten wir auch wissen, welche Themen die Schüler/-innen interessieren würden. Auffällig sind dabei die Differenzen zwischen erwünschten und behandelten Themen. 79% sind interessiert oder sehr interessiert an Filminterpretationen (behandelt 52%). Auf Platz Zwei landete – und das ist schon sehr bemerkenswert – die Filmgeschichte mit 69% (behandelt 37%)! Filmtechnik interessiert 57%, aber nur 24% haben dieses Thema im Unterricht aufgegriffen. Mit filmischer Erzählweise wollten sich gerne 55% in der Schule beschäftigen (behandelt 40%). Filmkultur, zum Beispiel die Behandlung von Filmkritiken, finden 51% spannend, aber nur 20% haben solches im Unterricht erlebt. Für Filmtheorie kann sich ein knappes Drittel erwärmen (31%). Lehrerinnen und Lehrer haben sich aber anscheinend nur sehr selten darauf eingelassen (8%). Praktisch völlig ignoriert wurde das Thema „Filmwirtschaft, z. B. das Kennenlernen des Studiosystems“ (0,66%), was indes 28% der Schülerinnen und Schüler durchaus interessiert hätte.

Erinnerte Unterrichtsthemen

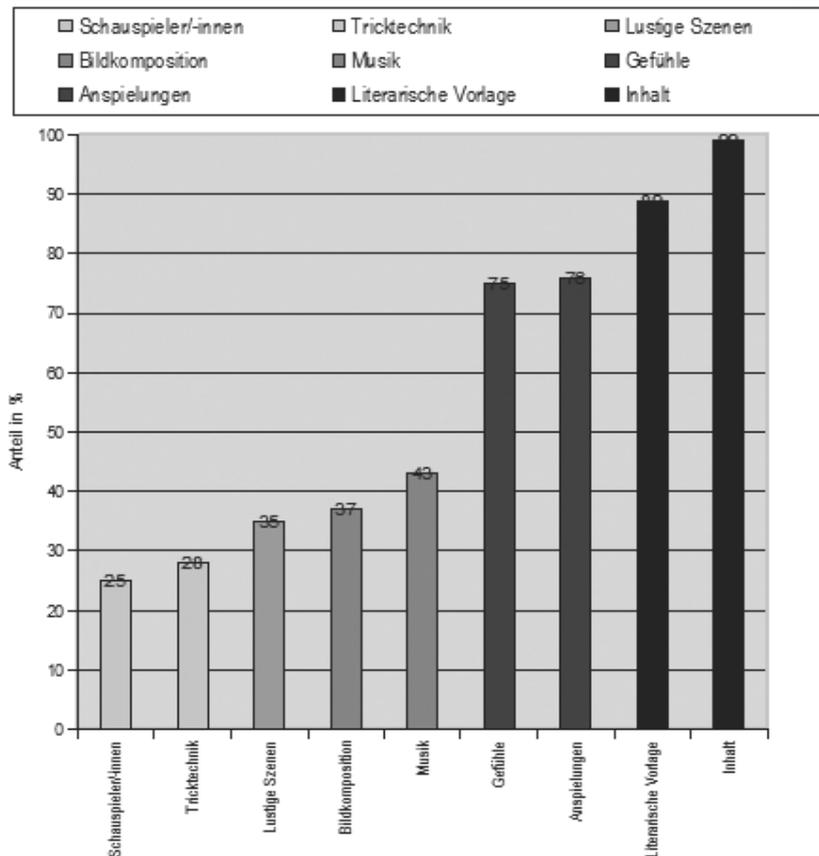


Gewünschte Unterrichtsthemen



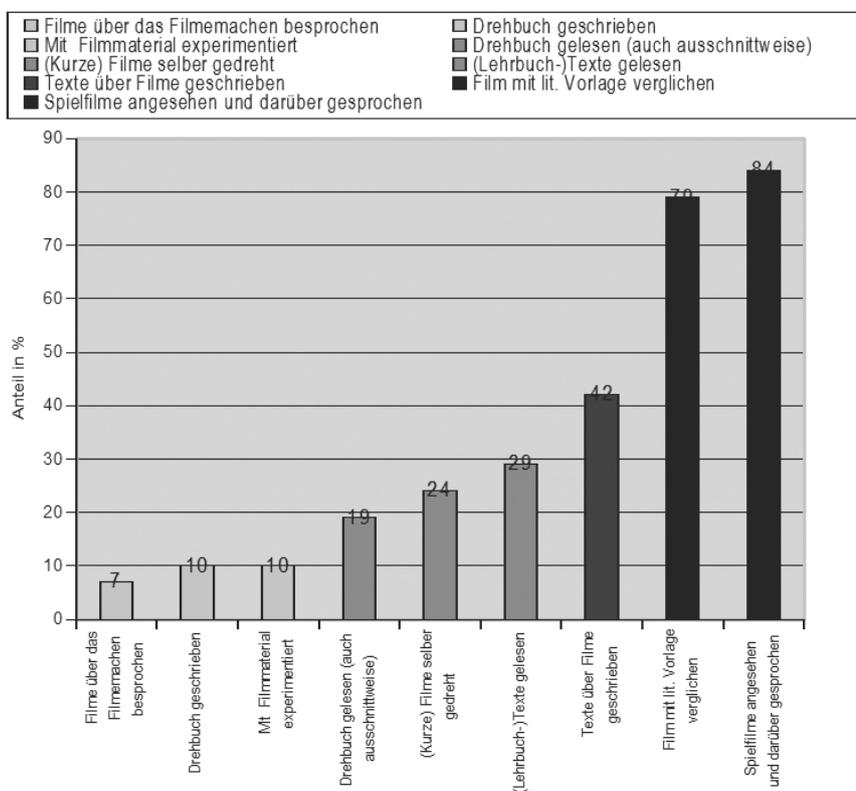
Worauf sollte nach Ansicht der Schüler/-innen geachtet werden, wenn ein Film zum Unterrichtsgegenstand wird? An allererster Stelle wird hier der „Inhalt“ als wichtig oder sehr wichtig empfunden (99%), gefolgt von der möglichen „Literarischen Vorlage“ (89%) und „Anspielungen auf andere Filme, auf Bücher und andere Medien“ (76%). Das kann als klarer Beleg dafür angesehen werden, dass Spielfilme vor allem „literarisch“ rezipiert werden: Den Schülerinnen und Schülern geht es um die Narration und Intertextualität des Spielfilms. Dicht danach folgen „Gefühle, die der Film auslöst“ (75%), freilich mit den zu erwartenden geschlechtsspezifischen Differenzen: Während unter den weiblichen Abiturienten 81,6% Gefühle für wichtig erachten, waren das unter den männlichen Altersgenossen lediglich 66,3%, eine statistisch hochsignifikante Diskrepanz (t-Test, auch U-Test). Trotzdem muss das als Hinweis darauf verstanden werden, dass das Affektpotenzial der „Emotionsschleuder“ Spielfilm (Kern 2005) unbedingt im Unterricht mitbedacht werden sollte. Nachrangig folgten Musik (43%), Bildkomposition (37%), lustige Szenen (35%), Tricktechnik (28%) und auf dem letzten Platz die Schauspieler/-innen (25%).

Wichtig bei der unterrichtlichen Behandlung nach Ansicht der Befragten

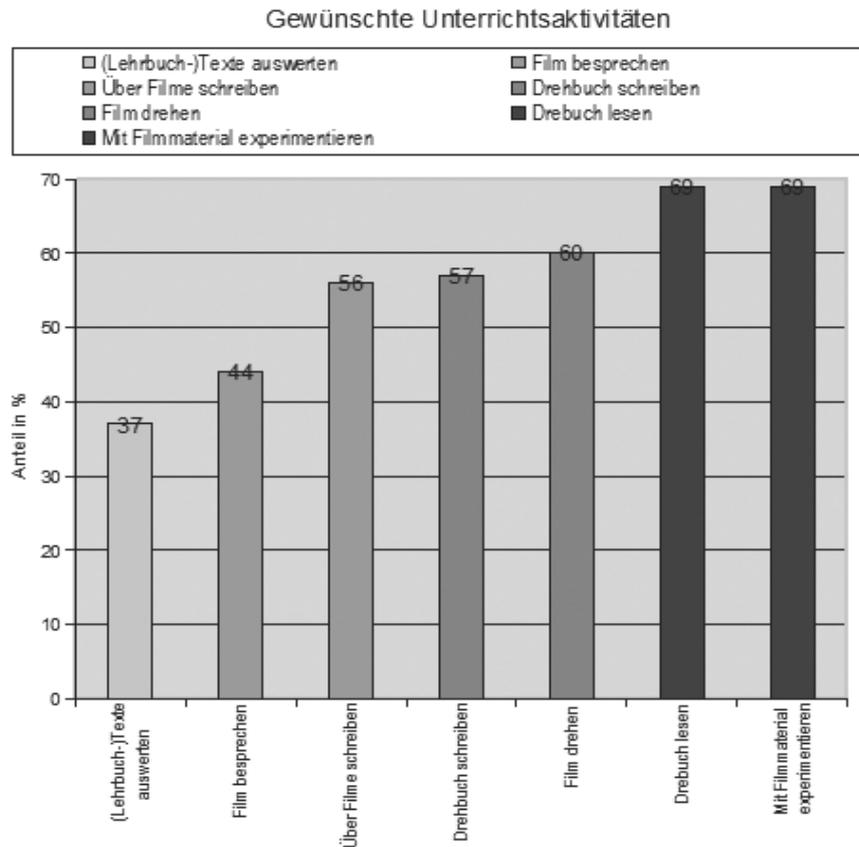


Schließlich interessierten uns noch Methoden im Umgang mit dem Spielfilm an der Schule. Dominant ist erwartungsgemäß das Unterrichtsgespräch (84%)⁷. Jenseits dessen sind die Unterschiede zwischen erlebten und erwünschten Verfahren bemerkenswert: Am liebsten hätten die Schüler/-innen mit Filmmaterial experimentiert, z. B. indem man neue Musik unterlegt und deren Wirkung beobachtet (69%). Das konnten aber nur 10% der Befragten an der Schule machen. Knapp dahinter landete das Lesen eines Drehbuchs (gut: 55%, sehr gut: 14%). Nun könnte man vermuten, dass Schülerinnen und Schüler schnell desillusioniert gewesen wären, wenn sie einmal ein Drehbuch in den Händen gehalten hätten: Ein Drehbuch lässt sich bekanntlich keineswegs so flüssig lesen wie ein Dramentext. Aber jene 19%, die dazu im Unterricht Gelegenheit gehabt hatten, empfanden das durchaus als gute oder sehr gute Zugangsweise (74% Zustimmung).

Erinnerte Unterrichtsaktivitäten

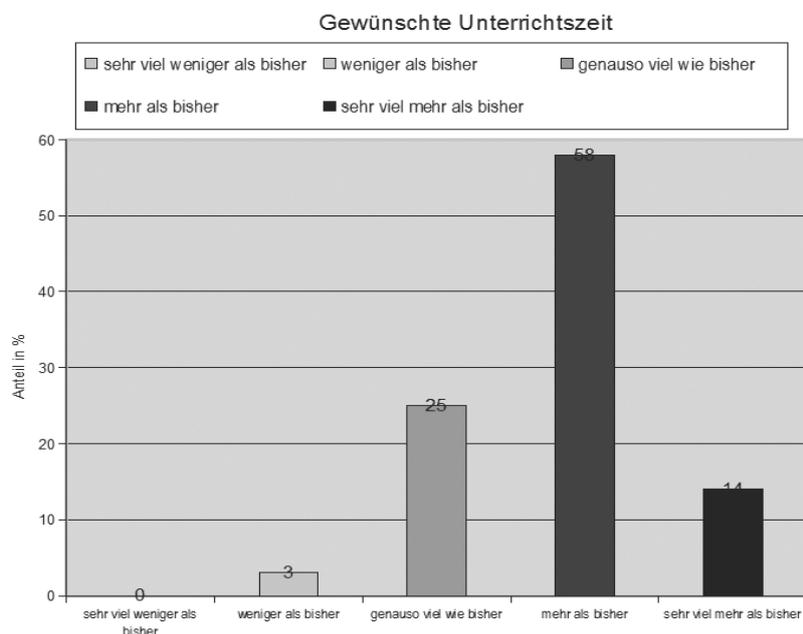


⁷ Diese Prozentwerte beziehen sich nur auf die 456 Befragten, die angeben, sie hätten mindestens einen Spielfilm ausführlich besprochen. Für die Gesamtpopulation liegen die Werte natürlich deutlich niedriger.



Eine respektable Mehrheit der Schüler/-innen hätte mit Vergnügen selber einen (kurzen) Film gedreht (60%), nur 24% konnten das an der Schule realisieren. Gerne ein (kurzes) Drehbuch geschrieben hätten 57%, doch nur 10% wurde diese Methode angeboten. Mit Filmen über das Filmemachen zu arbeiten halten 44% für ein gutes oder sehr gutes Verfahren. Kaum 7% berichten aber, dies im Unterricht erlebt zu haben. Lediglich das Schreiben zu gesehenen Filmen ist ein Verfahren, das annähernd gleichermaßen praktiziert und erwünscht ist (43% zu 56%). Am wenigsten mochten die Schülerinnen und Schüler das Auswerten von (Lehrbuch)-Texten (37%). Gesamt betrachtet liegen handlungs- und produktionsorientierte Methoden, die ein erfahrungsorientiertes Lernen ermöglichen, klar vorne in der Gunst der Schülerinnen und Schüler, nicht aber in der Schulwirklichkeit.

Schließlich wollten wir von den Abiturientinnen und Abiturienten wissen, wie viel Zeit für die Behandlung von Spielfilmen im Unterricht aufgewendet werden sollte. 3% würden weniger Stunden mit Spielfilmen verbringen wollen; 25% waren der Meinung, dass man es beim Status Quo belassen kann. Aber 72% plädierten für mehr oder sehr viel mehr Zeit.



5. Fazit und Ausblick

Es gehört zur wissenschaftlichen Redlichkeit, auch Schwächen einer Untersuchung nicht zu verschweigen. Man mag kritisieren, dass in das Gesamtergebnis das literatur- und filmhistorische Wissen überproportional stark eingeflossen ist (47% bzw. 51%). Für unser erkenntnisleitendes Interesse war dieser Gesamtwert aber nicht wesentlich. In Zweifel ziehen kann man wohl vor allem unsere Konstrukte. Gegen die Operationalisierung filmhistorischen Wissens lässt sich einwenden, dass wir statt nach Regisseuren besser nach Filmtiteln hätte fragen sollen. Das aber hätte nicht viel an unserem Ergebnis geändert: Explorativ haben wir untersucht, welche Filme des Kanons, den die Expertengruppe der BpB für die Schule empfohlen hatte, bekannt bzw. im Unterricht behandelt worden sind (vgl. Holighausen 2005). Den höchsten Bekanntheitsgrad hatte Walt Disneys (d. h. eigentlich Wolfgang Reithermans) *Dschungelbuch* (80%), gefolgt von Victor Flemings *Der Zauberer von Oz* (38%) und Bernhard Wickis *Die Brücke* (34%). Etwa 10% der Schülerinnen und Schüler haben diesen Film auch in der Schule gesehen und keiner der 35 Kanonfilme wurde häufiger behandelt! Dass nur wenige Schülerinnen und Schüler den Namen des Regisseurs behalten haben (s. o.), liegt höchstwahrscheinlich an der rein inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesem Antikriegsfilm. Praktisch unbekannt waren dagegen z. B. *Panzerkreuzer Potemkin*, *M - eine Stadt sucht einen Mörder*, *Rashomon*, *La Strada* oder *Blow up* (< 5%). Die heftigsten Kontroversen unter den Kooperationspartnern gab es bezüglich der Frage, was man genau unter „film- bzw. literaturästhetischem Wissen“ verstehen soll und wie dieses am besten

zu operationalisieren sei. Man kann mit guten Gründen die Ansicht vertreten, dass filmästhetisches Wissen ohne historisches Wissen und Wissen um Genrekonventionen und -funktionen unvollständig sei. Auch dieses Problem ändert nichts an den wesentlichen Aussagen: Spielfilme sind ohne Zweifel ein wesentlicher Bestandteil des gegenwärtigen kulturellen Diskurses; für Abiturientinnen und Abiturienten sind sie das fiktionale Leitmedium schlechthin. Schülerinnen und Schüler sind überaus interessiert daran, Spielfilme inhaltlich, formal und nicht zuletzt historisch zu reflektieren. Die Schule aber stellt ihnen derzeit nicht in ausreichendem Maße Begrifflichkeiten zur Verfügung, die zur Filmanalyse notwendig sind. Eine reflexive Beschäftigung mit der Ästhetik des Films findet offenbar nur selten statt. Sofern überhaupt mit dem Spielfilm gearbeitet wird, gehen die angewendeten Methoden größtenteils an den Bedürfnissen der Schüler/-innen vorbei. Filmhistorisches Wissen, das für eine Kontextualisierung eines Films unabdingbar ist und zum Gedächtnis einer kulturellen Gemeinschaft gehören sollte, wird so gut wie gar nicht vermittelt.

Veränderungen in den Lehr- und Bildungsplänen zugunsten einer etwas intensiveren Auseinandersetzung mit dem Spielfilm werden alleine nicht ausreichen, um die Lage deutlich zu verbessern. So ist etwa zu vermuten, dass viele, wenn nicht die meisten Lehrer/-innen der philologischen Fächer schlecht auf diese Aufgabe vorbereitet sind. Hier wären ergänzende empirische Untersuchungen dringend wünschenswert. Aber auch die Deutschdidaktik ist wohl nach wie vor gefragt, mit überzeugenden theoretischen und praktischen Konzepten auf die Schulwirklichkeit einzuwirken.

Literatur

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2. durchgesehene Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. München: Verlag deutsches Jugendinstitut.
- Beicken, Peter (2004): Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II. Stuttgart: Reclam .
- Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard, Wulff, Hans Jürgen (2002): Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2003b): Materialsammlung zum Kongress „Kino macht Schule“ 2003. EP: www.bpb.de/files/IFMV8W.pdf
- Faulstich, Werner (2002): Grundkurs Filmanalyse. München: Fink.
- Feierabend, Sabine; Kutteroff, Albrecht (2007): Medienumgang Jugendlicher in Deutschland. In: Media Perspektiven 2, 83-95.
- Felix, Jürgen (Hg.) (2003): Moderne Film Theorie. Mainz: Bender.
- Filmförderungsanstalt (FFA) (2004): Die Kinobesucher 2004. Strukturen und Entwicklungen auf der Basis des GfK Panels. Berlin 2004.
- Filmförderungsanstalt (FFA) (2005). Über 100 Millionen Bildträger verkauft. In: Filmförderungsanstalt (FFA). Aktuelle Informationen aus der Filmwirtschaft 1, 16.
- Frederking, Volker (Hg.) (2006): Filmdidaktik und Filmästhetik. (=Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005). München: Kopaed.

- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2007): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Fröhlich, Farina (2007): Spielfilm und Literatur: Gender Studies anhand einer empirischen Untersuchung unter Abiturientinnen und Abiturienten. Examensarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Deutsch. Universität Bremen, FB 10. Bremen.
- Hans-Bredow-Institut (Hg.) (1999): Neue und alte Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Teilergebnisse einer europäischen Studie. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Holighaus, Alfred (2005). Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen. Berlin: Bertz und Fischer.
- JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Hg. v. Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Baden-Baden.
- JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Hg. v. Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Baden-Baden.
- Kamp, Werner; Rüssel, Manfred (1998): Vom Umgang mit Film. Berlin: Volk u Wissen.
- Kern, Peter Chr. (2006): Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Frederking (Hg.) 2006, 19-45.
- Konrad, Klaus (2001): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. 2. überarb. u. erw. Aufl. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2001 (=Forschung, Statistik und Methoden Bd. 4).
- Krämer, Felix (2006): SpielFilmSpiel. München: Kopaed.
- Kuchenbuch, Thomas (2005): Filmanalyse. 2. völlig überarbeitete Auflage. Theorien. Methoden. Kritik. Köln, Weimar, Wien: Böhlau (UTB).
- Leubner, Martin; Saupe, Anja (2006): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung: eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: Kopaed.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.) (2004): Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Stuttgart.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Kunst. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2004): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte: Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Matthias Kepser, Universität Bremen, Didaktik des Deutschen, Neue Medien im Deutschunterricht, Bibliotheksstraße 1, 28359 Bremen